

PROYECTO ATLÁNTIDA

1. Introducción

¿A QUÉ LLAMAMOS PROYECTO ATLÁNTIDA?

Llamamos proyecto Atlántida a un colectivo plural de profesionales de diferentes etapas y grupos de trabajo y centros: profesorado de infantil, primaria, secundaria y educación de personas adultas, profesorado de universidad; centros educativos completos plenamente integrados en el Proyecto o que colaboran puntualmente en alguna tarea. El citado colectivo, pretende reflexionar sobre la problemática actual de la escuela pública, y proponer mejoras teniendo en cuenta la situación social, afectiva y económica tanto de los padres como de los profesores y alumnos, con la intención de desarrollar aquellos valores que favorezcan la organización y funcionamiento democráticos de la escuela.

¿DE DÓNDE SURGE Y QUIÉNES CONFIGURAN EL PROYECTO?

El proceso de construcción democrática del propio proyecto surge de un grupo de reflexión autónomo de Canarias (1996) que en contacto con el movimiento de innovación ADEME (Asociación para el desarrollo y mejora de la escuela), y a partir de sus postulados, crea las bases del marco teórico, las líneas de la escuela democrática y pone en común experiencias de centros de comunidades como Canarias, Madrid, Murcia y Andalucía, en lo que podría considerarse el embrión del proyecto surgido de la experiencia ADEME. El grupo coordinador, ubicado en Tenerife, propone desde 1996 su colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, y en 1999 la coordinación con la propuesta de formación de La Federación de Enseñanza de CC.OO., y el trabajo de las Fapas y diferentes ayuntamientos, siempre preservando mediante protocolos la correspondiente autonomía pedagógica.

A lo largo de estos dos últimos años, el proyecto iniciado en Canarias, ha cerrado el borrador de documentos que lo desarrollan y ha extendido su RED DE CENTROS -unos 25- configurando colaboraciones en: Canarias, Madrid, Andalucía, Cataluña, Extremadura, Valencia, Navarra, Asturias y Ceuta. Apoyados por las entidades citadas, han apostado por extender los procesos de Innovación educativa democrática a todas las Comunidades

posibles. En estos momentos están a la espera de conectar y coordinar nuevas experiencias en nuevas comunidades autónomas, y crear grupos de trabajo o colaboraciones con centros que se comprometan con la innovación democrática.

El proyecto cuenta ya con el apoyo y la colaboración de un grupo numeroso de entidades y colectivos: Profesorado de Departamentos Universitarios, Federaciones de Enseñanza de Comisiones Obreras, Consejerías de Educación como la de Canarias, que ha sido la pionera, Andalucía, Extremadura y Ceuta; Federaciones territoriales de Asociaciones de padres y madres, Ceps, Ayuntamientos, y por último una red de centros de infantil, primaria, secundaria y adultos, que son la base del propio proyecto.

¿POR QUÉ EL PROYECTO COLABORA CON ENTIDADES SOCIOPOLÍTICAS Y SINDICALES?

Tratan de coordinar esfuerzos de las entidades comprometidas con la apuesta por la innovación y la investigación educativa democráticas, como pilar de la calidad real, integrando sus recursos en los del movimiento de innovación Atlántida, haciendo coincidir los objetivos y unificando criterios para el desarrollo del proceso de creación de respuestas democráticas, con el apoyo de los planes de formación de cada una de ellas, y desde el modelo de formación en la práctica docente. De esta manera las colaboraciones de los últimos años con la Federación Estatal de Enseñanza de Comisiones Obreras y en la actualidad con algunos territorios, las realizadas con Ceapa y Fapas de diferentes comunidades autónomas, y el apoyo de las Consejerías citadas y los ayuntamientos, han configurado una red interinstitucional que querrían dinamizar en todo el Estado.

¿QUÉ PRETENDEMOS?

El Proyecto es muy ambicioso en cuanto a las metas que se propone, pero también es consciente de que tienen que ser radicales en su concepción, y en esa medida contener un cierto componente utópico, y que sólo se pueden ir logrando poco a poco. Desde esa perspectiva, pretendemos:

- *Desarrollar una estrategia de formación del profesorado que, a partir de los problemas concretos y surgidos de la práctica educativa, permita apoyar y promover experiencias en y de los centros educativos que persigan la reconstrucción demo-*

crática de la cultura escolar

- *Apoyar y promover experiencias con las familias del alumnado de los centros educativos, así como con las AMPAS, que faciliten su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar*
- *Analizar críticamente el núcleo cultural básico de nuestra sociedad, y enfatizar una propuesta de valores democráticos que recogemos en nuestro mapa del Marco Teórico, donde sobresale el compromiso con revisar el Modelo socioeconómico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad, desde el nuevo papel de la ciudadanía democrática.*
- *Crear una red de escuelas democráticas, es decir, comprometidas con la innovación democrática del currículum y de la organización de los centros así como la integración en/de sus contextos. Para ello nos servimos de la página web, del listado de correos, los foros de debate y el intercambio permanente de experiencias*

Su objetivo final pretende configurar una gran red Atlántida en todas las CCAA, que se una a otras similares, ya en marcha, para defender el futuro del servicio público educativo con experiencias concretas, a través de UN FORO O PLATAFORMA DE INNOVACIÓN DEMOCRÁTICA DE CARÁCTER ESTATAL.

¿QUÉ TRABAJOS ESTÁN SURGIENDO?

El proyecto tiene en su Web, a disposición de todos los que deseen conectar con ellos, documentación y experiencias concretas de centros. Están organizando Jornadas de Difusión y sesiones de publicación en las diferentes CCAA. En estos momentos inician la colaboración con instituciones de otros países. A modo de investigación-acción han configurado:

- Una propuesta de Marco Teórico sobre la cultura democrática y estrategias para ser introducidas en los centros junto a los valores priorizados.
- Una propuesta de Escuela democrática, características de un currículum y una organización democrática, indicadores de una metodología y una evaluación democráticas. Una propuesta de autorrevisión democrática.

- Una propuesta de trabajo concreta para el proyecto y sus centros, basada en el MODELO DE PROCESOS, para desarrollar planes de mejora en los centros educativos: narraciones de la evolución de experiencias concretas.
- Modelos de participación en la elaboración de una organización democrática entre los tres sectores educativos.: Reglamentos de Régimen Interno, Comisiones de Convivencia o de Evaluación, motores del centro.
- Modelos de apoyo a la Convivencia democrática y la mediación de conflictos, tratamiento de la disciplina y la disrupción escolar, las habilidades sociales, el tratamiento de la Interculturalidad...
- Modelos de trabajo para la participación de las familias con Talleres sobre los temas fundamentales de innovación educativa: mejora del PEC Y PGA en un centro, la convivencia y la disciplina en casa, el use de los medios audiovisuales... para lo que desarrollamos apoyos por zonas y comarcas.
- Ejemplificaciones de Unidades Didácticas Integradas o trabajos por Proyectos en diferentes etapas educativas
- Otros materiales como las Agendas Tutoría Escuela y Familia democrática para las etapas de infantil, primaria y secundaria; Análisis del tratamiento de los valores en los textos; practicas de desarrollo comunitario; escuelas de padres y madres...

2. Convivencia, Conflicto y Escuela

Cada vez es más frecuente encontrar en los centros educativos una creciente crispación, originada por los problemas cotidianos de convivencia entre los alumnos, entre éstos y los adultos, y entre el profesorado y las familias. El tema de la convivencia en los centros educativos está reflejando de modo claro los desajustes, disfunciones y contradicciones de los sistemas escolares actuales. Así, ahora vamos a hablar de las *FASES PARA UNA ACTUACIÓN GLOBAL SOBRE LA CONVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS*:

2.1. CREACION DE CONDICIONES PARA ABORDAR LOS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA

Supone preparar las mejores condiciones posibles para que los conflictos de convivencia se puedan abordar desde una perspectiva de centro. Los objetivos fundamentales en esta fase son los siguientes (Area y Yanez, 1990, Escudero, 1991)

- Generar motivación para iniciar el trabajo.
- Clarificación inicial del tema desde el punto de vista práctico partiendo de la situación del centro en particular.
- Visión estratégica: Metodología de procesos y procedimientos de colaboración: ventajas y limitaciones de trabajar con este enfoque, de donde surge, que otras experiencias existen al respecto.
- Creación del "*Grupo Interno*" de apoyo al trabajo del grupo.
- Asunción de compromisos en cuanto a espacios y tiempos que van a dedicarse.
- Definición del papel de los asesores, si los hubiera, en el proceso de desarrollo del centro.
- Abordar las resistencias y dudas que pudieran suscitarse en el grupo.

La creación de condiciones implica fundamentalmente la búsqueda de sentido al tema que se va a abordar, poniéndolo en relación con las necesidades percibidas por el grupo de profesores. Esto requiere clarificar conceptualmente el tema, compartir un lenguaje común al respecto, definir la metodología de trabajo, fijar las expectativas que legítimamente pueden tenerse de cada participante, y abordar con honestidad las posibles resistencias que se puedan producir. Se trata de que el Centro se encuentre en las mejores disposiciones de motivación y de organización para asegurar un debate que lleve a prevenir y solventar los principales problemas de convivencia.

Para desarrollar este proyecto será necesario prestar una atención especial a cuestiones organizativas: la constitución de un grupo de apoyo interno al proyecto de trabajo constituido por personas representativas de los distintos colectivos y que posean liderazgo interno. En este sentido, parece aconsejable que alguno de los miembros del equipo directivo y del departamento de orientación formen parte del grupo interno. Esto permite un trabajo más global en la institución. Además, es necesario dotar al centro de una estructura organizativa que facilite una comunicación constante entre las personas más directamente

implicadas en el proceso y todas las demás. También es importante contar con recursos complementarios de formación y asesoramiento, y prever las necesidades de tiempo, recursos y espacios para el desarrollo del trabajo.

2.2. REVISIÓN GENERAL DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO.

Implica organizar un auto-diagnostico sobre la situación de la convivencia del centro, a partir de la reflexión sobre lo que ya se hace, esto es, las practicas habituales, y la valoración que se hace de ellas. Este proceso supone, como afirma Escudero (1999b:35), *"profundizar en la comprensión del problema, elaborar un discurso compartido, así como los significados y percepciones que permitan sentar las bases y los compromisos necesarios para su resolución por el grupo"*.

Para ello, se lleva a cabo una autorrevisión del estado de la convivencia, tratando de ser lo más concreto, realista y claro posible, de tal modo que se obtenga una visión compartida y ordenada por categorías de las principales evidencias en que se manifiestan los problemas de convivencia. En este sentido, es importante no sólo que se especifiquen las situaciones conflictivas sino también que se analice cuáles son las respuestas más habituales que se vienen adoptando en el centro para hacer frente a esas situaciones, y la valoración que de ellas se hace. Las categorías son aquellos ámbitos en los que suele concretarse la normativa de funcionamiento de un centro: espacios comunes, materiales, horarios y relaciones personales, junto con cuestiones que también configuran el clima de convivencia del centro, a saber, los procedimientos que se siguen para que las normas se cumplan y los establecidos ante su incumplimiento.

La revisión debe poner énfasis en las manifestaciones y evidencias de los problemas, esto es, dónde, cuándo y con qué frecuencia ocurren, quiénes son los grupos y personas habitualmente implicadas, en qué casos se produce una respuesta de algún tipo por partes de profesorado y con qué efectos, o cuál es el papel de las familias. Se trata, en definitiva, de centrar la revisión en hechos concretos, de modo que se eviten generalizaciones improcedentes o explicaciones apresuradas acerca de los problemas. Es aconsejable, por tanto, recurrir a instrumentos elaborados para la recogida de datos en el centro, tales como cuestionarios, entrevistas, o la observación sistemática.

Tanto en la fase de creación de condiciones como en la de revisión, es sin duda oportuno tomar contacto con una plataforma teórica para enriquecer el análisis de las distintas situaciones

conflictivas en los centros, y que a nuestro entender, pueden entrar en las siguientes categorías (Moreno y Torrego, 1999a): disrupción en las aulas, incumplimiento de normas de convivencia en el centro, vandalismo, agresiones físicas y extorsión, violencia psicológica e intimidación, absentismo tanto del estudiante como del profesor, y fraude-corrupción.

2.3. BÚSQUEDA DE SOLUCIONES A LOS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA.

Esta fase se dedica a la búsqueda de soluciones a los problemas planteados en el centro. El grupo puede necesitar formación complementaria para la búsqueda de estas soluciones y para el trabajo posterior con ellas. Además, es necesario que se produzcan procesos en los que la creatividad y la utopía se conjuguen con un posterior análisis de la viabilidad práctica - y de la validez teórica, por supuesto - de las soluciones apuntadas por el grupo. Como resultado de nuestro trabajo de asesoramiento a centros hemos sistematizado un conjunto de *diez líneas o ámbitos de solución* a los problemas de convivencia que podría resultar útil para cualquier centro educativo a la hora de ponerse a trabajar en esta fase del proceso. A continuación presentamos cada uno de esos diez ámbitos, si bien un tratamiento más detenido de los mismos puede verse en Moreno y Torrego (1999a y 1999b).

Obtener un conocimiento mas ajustado del alumnado que permita una mejor respuesta educativa: Este ámbito de solución se refiere a la utilización en los centros de procedimientos de conocimiento de los alumnos, de tal modo que, sobre la base de la comprensión de cada situación particular, se pueda dar una respuesta educativa lo más integrada y singularizada posible. Consideramos que estos procedimientos, cuando se ponen en marcha de un modo habitual, permiten actuar de modo preventivo y por tanto anticiparse o abordar conflictos de convivencia en los que están implicados los alumnos. Las dimensiones fundamentales que hay que analizar para la anticipación y atención de los conflictos de disciplina, deben centrarse en aspectos directamente relacionados con las capacidades y destrezas de pensamiento y acción que se encuentran implicadas en la explicación de los conflictos de convivencia. A nuestro entender, son las siguientes:

- Estilos preferentes de enfrentamiento al conflicto.
- Estrategias de resolución de conflictos (negociación, colaboración).
- Estilos de pensamiento (reflexividad-impulsividad).

- Pensamiento emocional y capacidad de descentramiento afectivo (sensibilidad interpersonal, empatía).
- Pensamiento consecuencial (atribución causal de la conducta adquirida).
- Pensamiento creativo y alternativo.
- Razonamiento moral.
- Autoconcepto en el sentido de responsabilidad y autocontrol, imagen personal positiva, capacidad de vinculación y modelos de referencia.
- Competencia instrumental.
- Recursos y habilidades sociales.
- Situación dentro del grupo. Se trata de conocer y actuar sobre una serie de variables que claramente inciden en la aparición o consolidación de los comportamientos conflictivos del alumnado dentro del grupo.

Introducir cambios en el currículum escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático y reconstruyéndolo en torno a los valores democráticos:

La introducción en el currículum escolar de valores democráticos como la no-discriminación, el respeto y tolerancia por culturas ajenas a la dominante, la promoción de actitudes de compromiso individual y colectivo con determinadas aspiraciones (ecología, desarrollo sostenible, consumo responsable, igualdad de oportunidades). Según Guarro (1996), se trataría de construir un currículum más accesible y plural, adaptado a las diferencias, donde todos los alumnos tengan y encuentren un sitio propio y una oportunidad de éxito. De entrada, como fácilmente puede apreciarse, parece claro que la reconstrucción del currículum en torno a los valores implica un trabajo de fondo en el nivel de los documentos programáticos del centro escolar a más largo plazo, esto es, el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular (si bien también podríamos hablar de otros documentos clave en la vida del centro como el RRI). Algunas propuestas concretas para dicho trabajo -una vez más, hablando de contenidos de enseñanza- serían las siguientes:

- Incorporar al currículum los principales elementos de, al menos, dos culturas presentes en nuestra sociedad y propias de la mayoría de los ciudadanos.
- Incluir temas habitualmente silenciados o no suficientemente abordados por los medios de comunicación, y por el propio currículum escolar (minorías culturales,

países y civilizaciones, periodos o eventos históricos silenciados - historia local, episodios históricos recientes o remotos no complacientes con la cultura política dominante, etc.).

- Incluir análisis de las contradicciones presentes en las instituciones u organizaciones que la cultura hegemónica considera *vacas sagradas* (ayuda al desarrollo, ONGs, bolsas de valores y mercados de divisas, internet, museos y política cultural, deporte de masas y grandes espectáculos, etc.).
- Incluir ámbitos del saber y de experiencia que, por su carácter heterodoxo, quedan fuera de la cultura oficial (astrología, medicinas alternativas, alimentación alternativa, tabúes culturales como la homosexualidad, las sectas religiosas y parareligiosas, etc.).

Citamos las propuestas de la Metodología democrática presentadas a este respecto desde el Proyecto Atlántida (pp. 38 y ss.):

- Compromiso con la construcción de un clima de cooperación en el aula.
- Favorecer que el alumnado efectúe elecciones informadas par realizar las actividades escolares y reflexionar sobre sus consecuencias.
- Legitimar la búsqueda, es decir, aprobar y apoyar discusiones abiertas en las que no son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones.
- Las actividades deben ser diseñadas de tal forma que su cumplimiento pueda ser realizado con éxito por el alumnado de diversos niveles.
- El profesorado ha de desempeñar un nuevo papel: un recurso para el aprendizaje más que una autoridad.
- La enseñanza debe partir de las experiencias, problemas e intereses del alumnado, y el aprendizaje integrarse en su vida cotidiana.
- Enseñar mediante una metodología basada en la investigación y reconstrucción del conocimiento.

Estas modificaciones en el currículum pueden también contemplar la introducción de nuevos contenidos de enseñanza-aprendizaje, como los propios conflictos de convivencia que se producen en la escuela y en general en la sociedad. Esto supone un abordaje preventivo de los problemas de convivencia, en el que se trabaje sobre los conflictos y la naturaleza de la violencia, y se aprenda por tanto a analizar e investigar sus causas y consecuencias.

Estimular y consolidar el funcionamiento del grupo-clase, especialmente a través de la elaboración de normas de comportamiento en el aula: Muchos de los problemas de conducta antisocial tienen lugar dentro del contexto del grupo clase, además de ser este un espacio privilegiado para importantes procesos de socialización. Sin duda, un grupo clase que ha conseguido pasar de ser un simple agrupamiento o conjunto de personas, a ser un grupo en el sentido fuerte de la palabra, se encuentra en una situación privilegiada para lograr un mejor aprendizaje. En un contexto de grupo cohesionado, se reduce el nivel de inseguridad y los alumnos se sienten más confiados y a gusto unos con otros y se encuentran menos a la defensiva.

Una de las dimensiones que definen el funcionamiento de cualquier grupo humano es la existencia de unas normas. Las normas juegan un papel decisivo dentro del entramado relacional que es un grupo. La falta de normas o su deficiente elaboración puede provocar situaciones de indecisión e incapacidad para hacer frente a los conflictos, dada la ausencia de procedimientos y patrones de resolución de los mismos. Las normas o reglas de funcionamiento de un grupo son más eficaces si son planteadas de modo participativo y han sido elaboradas por todos sus miembros, ya que así estaremos favoreciendo su acatamiento por todos y evitando las actitudes saboteadoras, por acción u omisión, que algunos alumnos pueden adoptar.

Favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo participando en los procesos de decisión relativos a los temas de convivencia: Las variables explicativas del comportamiento antisocial son múltiples y diversas, pero sin duda existe acuerdo en que una de las más relevantes es siempre el entorno familiar. Los niños aprenden lo que ven y viven, y si se socializan en ambientes familiares donde predominan estilos de abordaje del conflicto basados en la agresión y la violencia, serán estos los patrones que tenderán a reproducir. Pero también es cierto que la cantidad y la calidad del apoyo para la resolución de conflictos con la que cuenten las familias son determinantes para que estas incorporen estilos más o menos prosociales de enfrentamiento a los conflictos. Sabemos que existe una serie de elementos del entorno familiar que puede condicionar la capacidad de respuesta educativa de las familias. Nuestro objetivo será abordar y tratar estos aspectos, de tal modo que, a través de la formación, pueda mejorarse el repertorio de habilidades educativas básicas de los padres y madres. Así, las familias pueden asumir su responsabilidad educativa de forma más eficiente, haciendo realidad esa idea de que la educación es responsabilidad compartida entre las familias y el profesorado. Esto implicará prestar atención especial a aspectos tales como:

Expectativas familiares sobre la conducta y el rendimiento académico, atribuciones, estilos de abordaje de los conflictos, grado de fomento de la autonomía personal, actitudes familiares dominantes, apoyo a las tareas escolares, y fomento de adquisiciones culturales.

Tomar medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado: Implica abrir la escuela al entorno inmediato donde se mueve el alumnado. Conocer y analizar el contexto social en el que se desenvuelve el alumno puede servir como recurso de motivación, al tiempo que puede ayudar a que los educadores se sitúen más adecuadamente respecto a los alumnos, al contar con más elementos para entender su comportamiento en clase. Este conocimiento del contexto puede servir, por una parte, para anticiparnos a los problemas y conflictos de convivencia que puedan surgir y, por otra, para rentabilizar los recursos que existen en el entorno en esa misma dirección (ofertas culturales, programas educativos, asociaciones de barrio y demás). Algunas líneas de actuación pueden ser: programas de apoyo y refuerzo educativo a la tarea de los centros, recursos orientados a potenciar el carácter educativo de los municipios (campañas de sensibilización, alternativas de ocio, voluntariado, educadores de calle, formación de padres) junto con una atención específica en las sesiones de tutoría a los temas de interés vital y social para el alumnado.

Revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión del aula: interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción: Supone dedicar un tiempo a revisar y potenciar las habilidades y estrategias que el profesorado despliega en el contexto del aula, haciendo hincapié en las que tienen que ver con los comportamientos disruptivos del alumnado. Los aspectos a revisar incluirían: distribución del espacio y del tiempo, discurso del profesor e interacción verbal y no verbal, reacción inmediata ante la disrupción, estilo motivacional, gestión de actividades y tareas, uso del elogio y refuerzo, y uso del poder y la autoridad.

Desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y de resolución democrática de conflictos: Este ámbito incluye la reflexión y el análisis sobre el aspecto más técnico de la resolución de los conflictos, en el sentido de que se trata de manejar procedimientos para los que son necesarias habilidades en cierto modo especializadas. Tales técnicas y habilidades no pueden ser presentadas de modo aséptico, sino reforzando una determinada concepción educativa caracterizada por apostar por unos principios y valores centrales, tales como la justicia, la tolerancia, el respeto, y, por supuesto, la creencia de que los conflictos pueden convertirse en elementos al servicio del encuentro entre las

personas. En el campo de los estudios sobre educación para la paz se han ido construyendo propuestas educativas con gran fundamento e interés para hacer frente a los conflictos de convivencia: estrategias de mediación (Uranga, 1998, Torrego, 2000 b; véase el Anexo I), estrategias para hacer frente a la hostilidad, desarrollo de habilidades sociales (Monjas, 1996, Trianes, 1996, Beltrán y Carbonell, 1999, Ortega, 1999), y métodos de ayuda entre iguales (Cowie, 1988).

Crear instrumentos y estructuras en el nivel institucional del centro para promover una convivencia más racional y saludable (nuevas comisiones, grupos de mediación, defensor del estudiante, asociaciones, actividades voluntarias, campañas): Implica el desarrollo de medidas organizativas pensadas para prevenir o atender los conflictos de convivencia en los centros. Incluye elementos tales como organización de horarios, selección de materiales, recursos personales (configuración de grupos de alumnos, trabajo del profesorado), cultura organizativa (procedimientos de participación de los distintos miembros de la comunidad educativa), creación de servicios educativos orientados a la atención de los conflictos en el centro (equipo de mediación escolar, comisiones de convivencia), organización de espacios comunes, uso de los apoyos y refuerzos, y salidas de confraternización entre los integrantes de la comunidad educativa.

Trabajar con las normas de convivencia en el centro (proceso de elaboración de las normas, procedimientos para su aplicación y procedimientos a seguir cuando son infringidas): Este ámbito se refiere a los procesos de trabajo en los centros sobre un tema tradicionalmente asociado a la resolución de los conflictos, a saber, el diseño y puesta en marcha de reglamentos de convivencia. Los reglamentos de convivencia se pueden convertir en un espacio de planificación burocrática, o por el contrario pueden suponer un proceso de aprendizaje cívico y democrático de gran valor. A nuestro entender, esto ha de suponer no solo que se realice con la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa sino que también se aborden y justifiquen educativamente, desde una perspectiva de centro, los elementos siguientes: Unas normas, los valores que las justifican, los procedimientos que se van a seguir en el centro para asegurar su cumplimiento así como la respuesta que se dará ante su incumplimiento.

Garantizar las condiciones mínimas de seguridad en el centro: seguridad física y respuestas específicas ante situaciones graves: Este ámbito tiene que ver con fenómenos que alteran gravemente la vida de un centro escolar (extorsión y agresiones graves, uso de armas, etc.). Las actuaciones educativas en este ámbito han de recoger las consideraciones que hacíamos

respecto a como actuar después de un episodio de violencia. Es importante cuidar a todas las personas afectadas por un episodio traumático, tanto a los participantes directos como a los espectadores, que no dejan de ser también participantes, aunque pasivos. Hay que reconocer el carácter complejo de los fenómenos violentos, así como tener presente que no solo se manifiestan a través de la violencia directa y visible, sino que tienen también un substrato cultural y estructural que es clave para comprender y explicar tal violencia directa. Ante fenómenos de este tipo, el centro educativo debe tomar decisiones de gran relevancia en relación con la policía, la prensa, y las instituciones del entorno ciudadano inmediato. Al mismo tiempo, tendrá que plantearse la atención psicológica a los alumnos implicados, lo que en muchos países está llevando a contar con nuevas figuras profesionales que enlacen con servicios de atención psicológica postrauma (Clément, 1999).

2.4. PLANIFICACIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Esta fase comienza a partir del momento en que el centro se encuentra en condiciones de llevar a cabo las soluciones que se han seleccionado, elaborado y dado prioridad. La planificación en este marco de trabajo es entendida como una guía para la acción y en ningún caso como un mero proceso burocrático de elaborar documentos. Además, la planificación ha de entenderse como un proceso dentro de otro proceso más general al que sirve, y que no es otro que el desarrollo y la mejora del centro, en este caso relacionada con la construcción de un clima de convivencia que sea capaz de anticiparse y hacer frente a los conflictos.

Los objetivos generales en esta fase son los siguientes:

- Elaborar un plan que recoja de modo sistemático el debate y justificación de las soluciones planteadas en el centro y un conjunto de decisiones de índole estratégica sobre el modo de desarrollar las actuaciones (responsables, tiempos, evaluación).
- Desarrollar la planificación en dos niveles fundamentales el plan con el alumnado, y el plan para realizar el seguimiento del trabajo del alumnado por parte del profesorado.

Esta es una fase imprescindible para abordar de un modo sistemático y estructurado el debate anterior en torno a las soluciones. Sin embargo, nuestra práctica como asesores muestra que la escasa y predominantemente negativa experiencia que ha acumulado el profesorado en relación con la elaboración de planes y su concreción en documentos, hace muy

difícil seguir un proceso ordenado y riguroso de planificación. Existe, por tanto un riesgo considerable de que esta tarea acabe resultando puramente burocrática, lo cual la desvirtuaría por completo. El plan que se elabore debe concebirse siempre como un instrumento útil al servicio del profesorado. Un esquema que hemos utilizado en algunos centros para guiar la planificación y que nos pareció eficaz, debido a su sencillez y a su capacidad de ordenar un proceso coherente de planificación, incluye los siguientes elementos:

- Justificación de la importancia de la solución elegida, para lo cual se puede utilizar como referencia fundamental el análisis realizado sobre las soluciones en la fase anterior.
- Objetivos educativos que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica de cada una de las soluciones.
- Medidas o acciones concretas que conlleva el desarrollo de cada solución.
- Evaluación de dicha solución: que, como, quien y cuando se va a realizar la evaluación.

Dentro del ámbito de planificación de los centros educativos, se cuenta con un marco de trabajo integrado por los documentos institucionales, Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto Curricular de Etapa (PCE), y de modo más específico el Reglamento de Régimen Interno (RRI). Si no se plantean burocráticamente, pueden convertirse en un instrumento de reflexión y de consenso de las comunidades educativas para prevenir y hacer frente a los conflictos de convivencia. Una estrategia que hemos utilizado en algún caso, y que consideramos de mucho interés, consiste en trasladar la planificación sobre la solución o soluciones elegidas a los ámbitos de planificación docente del centro: en el caso de los centros de primaria, los equipos de ciclo, y en los de secundaria, los departamentos. Esta estrategia contribuye a potenciar y fortalecer la estructura pedagógica natural del centro.

Paralelamente a la elaboración de la planificación para el desarrollo de las soluciones elegidas en el centro puede ser oportuno incluir una previsión de actuaciones para apoyar el desarrollo del plan: desarrollo de actividades formativas específicas y la regulación de los mecanismos organizativos conducentes a asegurar la cobertura del plan: horarios de profesores, previsión de reuniones para efectuar el seguimiento, inserción en los documentos de planificación del centro de las medidas planificadas, etc.

5. DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DEL PLAN DE CONVIVENCIA

En esta fase nos referimos a un aspecto o fase fundamental en este marco metodológico o estratégico de trabajo. Parece suficientemente contrastada en el campo de la teoría de la innovación, la idea de que donde realmente se deciden los proyectos es en el terreno de la práctica; en otras palabras, no basta con tener un plan o un proyecto, por bueno que sea y por muy bien que este justificado, para que se lleve a la práctica. Tendremos que dedicar un tiempo a apoyar la preparación para la puesta en práctica del plan de convivencia. Esto implicará el desarrollo de una serie de iniciativas, como: elaborar materiales, establecer indicadores para evaluar el grado en que los objetivos se van cumpliendo, elaborar planes estratégicos que permitan secuenciar las actuaciones de modo realista, disponer de apoyos, etc. En definitiva, se trata de establecer una relación de acuerdos, responsabilidades e infraestructuras que garanticen que el plan se hace viable en la práctica. En nuestro caso, podría ocurrir que algunas normas de convivencia que se consideraron fundamentales, no puedan mantenerse en el plan porque el coste de su puesta en vigencia sobrepasaría las posibilidades del grupo y del centro.

Los objetivos generales de esta fase son los siguientes:

- Efectuar el análisis de la práctica, compartiendo experiencias concretas con el alumnado y reflexionando sobre las mismas.
- Llevar a cabo el seguimiento del proyecto intentando explicar *por que ocurre lo que ocurre* y, a partir de ahí, realizando propuestas de mejora sobre los temas abordados.

Algunas propuestas concretas que consideramos de interés para enriquecer esta fase, son:

- Potenciar el seguimiento del proyecto a través de subgrupos y comisiones.
- Recuperar en algunas sesiones de seguimiento las consideraciones realizadas en las sesiones de formación que se han desarrollado en otros momentos del proyecto.
- Intercambiar formación entre profesores del centro y de otros centros.
- Utilizar los objetivos del plan para la formulación de los criterios e indicadores para efectuar el seguimiento.
- Favorecer el uso de instrumentos (por ejemplo, entrevistas y cuestionarios) que faciliten la participación, en calidad de informantes, del mayor número de personas.

6. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA SOBRE EL PLAN DE CONVIVENCIA.

La evaluación del Plan de Convivencia consiste en un conjunto de procesos y procedimientos que nos permitan recoger información para fundamentar un dialogo y un análisis critico entre todos los implicados y participantes. Escudero (1991:2) distingue tres maneras de desarrollar la evaluación en el contexto de los procesos de cambio y mejora de la escuela; “evaluación del cambio y de la mejora, evaluación para el cambio y evaluación como cambio y mejora”.

La *evaluación del cambio* se concretaría en un proceso de diseño, recogida, análisis e interpretación de datos que permitiera obtener una visión sobre los logros y no logros del proyecto de mejora. Supondría realizar un balance sumativo, que permita extraer conclusiones y formular algunos principios explicativos sobre lo sucedido.

La *evaluación para el cambio* tiene un carácter más formativo, y por consiguiente no terminal. Se trata de establecer procedimientos que aporten a los implicados la información necesaria para tomar las decisiones que procedan, averiguar qué es lo que va pasando en todo momento para poder adoptar las decisiones oportunas de cara a la mejora continua del proyecto. Consiste en valorar colegiadamente los progresos realizados así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos.

Finalmente, se contempla una *evaluación como mejora y cambio*. Intenta reflejar la idea de que todo el proceso en si ha de ser evaluativo, ya que todas sus fases suponen un marco de evaluación desde y sobre la realidad, intentando ajustar las actuaciones a la misma. Como acertadamente escribe Arencibia (1996:128), “*el deseo de potenciar el cambio y la mejora de la escuela por parte del grupo de sujetos implica una determinada manera de autocontrol de lo que se está haciendo para disponer permanentemente de las evidencias que se están obteniendo y corregir in situ las posibles desviaciones que el desarrollo del proceso este produciendo.*”

Los objetivos generales de esta fase son los siguientes:

- Evaluar la incidencia de la mejora en el centro, tanto en términos de resultados visibles como de los procesos seguidos para conseguirlos.
- Formular propuestas orientadas a la institucionalización de las mejoras en el

centro (inserción en documentos institucionales, difusión de lo realizado, etc.).

CONCLUSIÓN

Como colofón de este documento, y sin pretender una síntesis de todo lo dicho hasta aquí, cabe sugerir que, desde el modelo que proponemos, los centros educativos deberían considerar los siguientes aspectos fundamentales para crear y mantener un clima de convivencia pacífica:

- Partir de la realidad de la convivencia en el centro, efectuando un análisis serio y exhaustivo de la situación teniendo en cuenta la perspectiva de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Mantener en todo momento una actitud de cierta distancia y racionalidad ante los problemas, haciendo realidad el principio de "pensar antes de actuar".
- Crear canales - tanto institucionales como informales - de comunicación y potenciar un clima de confianza en el centro, promoviendo la escucha activa.
- Desarrollar actitudes de aceptación y confianza entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Manejar técnicas de resolución pacífica de conflictos que sean coherentes con modelos teóricos de resolución de conflictos de convivencia escolar.
- Disponer de asesoramiento y recursos metodológicos para sistematizar el trabajo.
- Construir una autoridad educativa basada en la coherencia, la conciliación, la argumentación pacífica y respetuosa, y el criterio compartido.

A través de nuestra propuesta formativa hemos presentado un modelo de afrontar los conflictos desde una perspectiva de colaboración, en la que todas las partes implicadas puedan verse como protagonistas en la transformación de la realidad, hacia la creación de entornos institucionales más pacíficos, justos y democráticos.

El presente documento ha sido elaborado por los autores como Marco Teórico del Proyecto Atlántida en relación con la convivencia y el conflicto y ha sido editado anteriormente dentro del dossier "La convivencia y la disciplina en los centros escolares, editado por la E. E." De Comisiones Obreras, Madrid 2001.

3. La reconstrucción de la cultura escolar:

Dimensiones y procesos

Desde el Proyecto Atlántida, estamos denominando escuela democrática a aquella que se compromete con la reconstrucción democrática de su cultura, orientada desde los propios valores democráticos. Como hemos concretado en la justificación del Proyecto Atlántida: "Una escuela democrática es básicamente una escuela justa. Es decir, aquella que, mediante procesos democráticos, se compromete, aprovechando hasta el límite sus posibilidades, a evitar que las diferencias individuales, grupales o sociales del alumnado se conviertan en dificultades para acceder a la cultura democrática que debe ofrecer el currículo común y obligatorio"

Pero el trabajo teórico-práctico que el Proyecto ha realizado durante los años de investigación y experimentación nos hace reconocer una dificultad especial en el desarrollo de las prácticas educativas: la maraña de la actividad diaria impide ver el bosque de conjunto y los pasillos de su laberinto. Nuestro esfuerzo se centra en describir algunos procesos que nos permitan desarrollar las prácticas con mayor coherencia. Desde esta breve y sencilla aportación, el Proyecto Atlántida pone el énfasis en la autoformación y el asesoramiento que ejemplifiquen las dimensiones que incidirían en la mejora (a la que llamamos reconstrucción) y el modelo de trabajo para la solución de problemas prácticos (al que llamamos de procesos) que nos permitan huir del activismo desordenado y excesivamente improvisado que algunas experiencias describen. Por otra parte, al hacer esta apuesta por ordenar y sistematizar la planificación y el desarrollo de la actividad educativa, intentamos prevenir del excesivo celo en el trabajo secuenciado -lo que supone el extremo contrario al zigzagueo aludido-, de manera que todo proceso abierto queda sujeto a un modelo excesivamente estático y rígido, olvidando o postergando la mayor de las preocupaciones que debe presidir la acción de toda escuela democrática: qué rendimiento produce el proceso de enseñanza-aprendizaje y en concreto cuál es la evolución del progresivo bagaje cultural que acumula el alumnado en general, y cada uno particularmente.

Dado nuestro compromiso teórico-práctico, el proyecto pretende alumbrar con ejemplos también prácticos cada una de las propuestas de trabajo. A la hora de concretar nuestra apuesta y teniendo en cuenta que en estos momentos los temas relacionados con la convivencia y la disciplina, los relacionados con la Interculturalidad y diversos fenómenos de la

inmigración ... son algunos de los temas más demandados y tratados, y que en el fondo de toda insatisfacción esta la constatación de la falta de participación real en el proceso de toma de decisiones, el Proyecto Atlántida decide comprometerse con los temas citados, para reflexionar sobre el propio proceso y extender el planteamiento que hacemos al tratamiento de cualquier otra temática que los centros consideren prioritaria. Al hablar de propuesta Atlántida, heredera del largo debate realizado en ADEME, no se trata por tanto de un proyecto sobre convivencia o Interculturalidad, sino de aprovechar las preocupaciones más sentidas en la comunidad educativa, y de incidir en los valores de la educación y la cultura de la sociedad.

Trataremos brevemente de analizar las dimensiones sobre las que apoyar la reconstrucción de la cultura escolar y el modelo de trabajo que lo facilite, para lo que el Proyecto convoca al compromiso de docentes y familias en un reencuentro necesario y obligado. Para ello quizás sea necesario concretar algunas señas de identidad de lo que entendemos por educación y por cultura democrática.

1. *De qué educación y de qué cultura democráticas hablamos:*

Para comenzar, querríamos manifestar, que a la hora de abordar problemáticas del centro, y de forma especial algunas de tanto calado social y educativo, como son las relacionadas con la convivencia o la Interculturalidad, el aterrizaje en un trabajo integrador de las dimensiones para la reconstrucción escolar nos obliga a debatir y consensuar lo que entendemos por educación y su papel en la sociedad, con lo que de forma obligada estaremos analizando y debatiendo el papel del profesional. Pero anunciado este principio, que desarrollaremos después al hablar del proceso de trabajo cuando abordemos la planificación, vamos a detenernos ahora a clarificar nuestra propuesta de educación y cultura democrática

2. *Una propuesta de mejora se integra en un modelo de educación centrado en valores democráticos:*

Toda propuesta de cambio parte de una idea de educación, y, desde nuestro punto de vista, proponemos que esta debe centrarse en la actualización de los que venimos denominando *valores democráticos*. La propia escuela debería determinar a través de un debate comunitario, volcado en su propuesta final de Proyecto Educativo de Centro, cuáles

son los valores que prioriza, teniendo en cuenta el contexto en el que se desenvuelve. Como aportación al debate actual de educación democrática, el Proyecto Atlántida ha elaborado una propuesta que se articula en torno a los ámbitos que constituyen el desarrollo social y personal, y los valores que deben orientarlos. A nuestro entender, la permanente puesta al día de una propuesta cercana a la que planteamos, debería impregnar las prácticas educativas diarias.

Desde un planteamiento social y educativo que tomara como base la preocupación por la reconstrucción de nuestro modelo de sociedad se debería, a nuestro juicio, alimentar y reconstruir el papel de la escuela, de la educación y de los profesionales que en ella realizan su tarea cotidiana. Docentes, familias y personal de administración y servicios de una escuela pública están llamados a actualizar el discurso abierto del modelo de sociedad y por lo tanto el papel de la educación, así como el perfil profesional de los implicados.

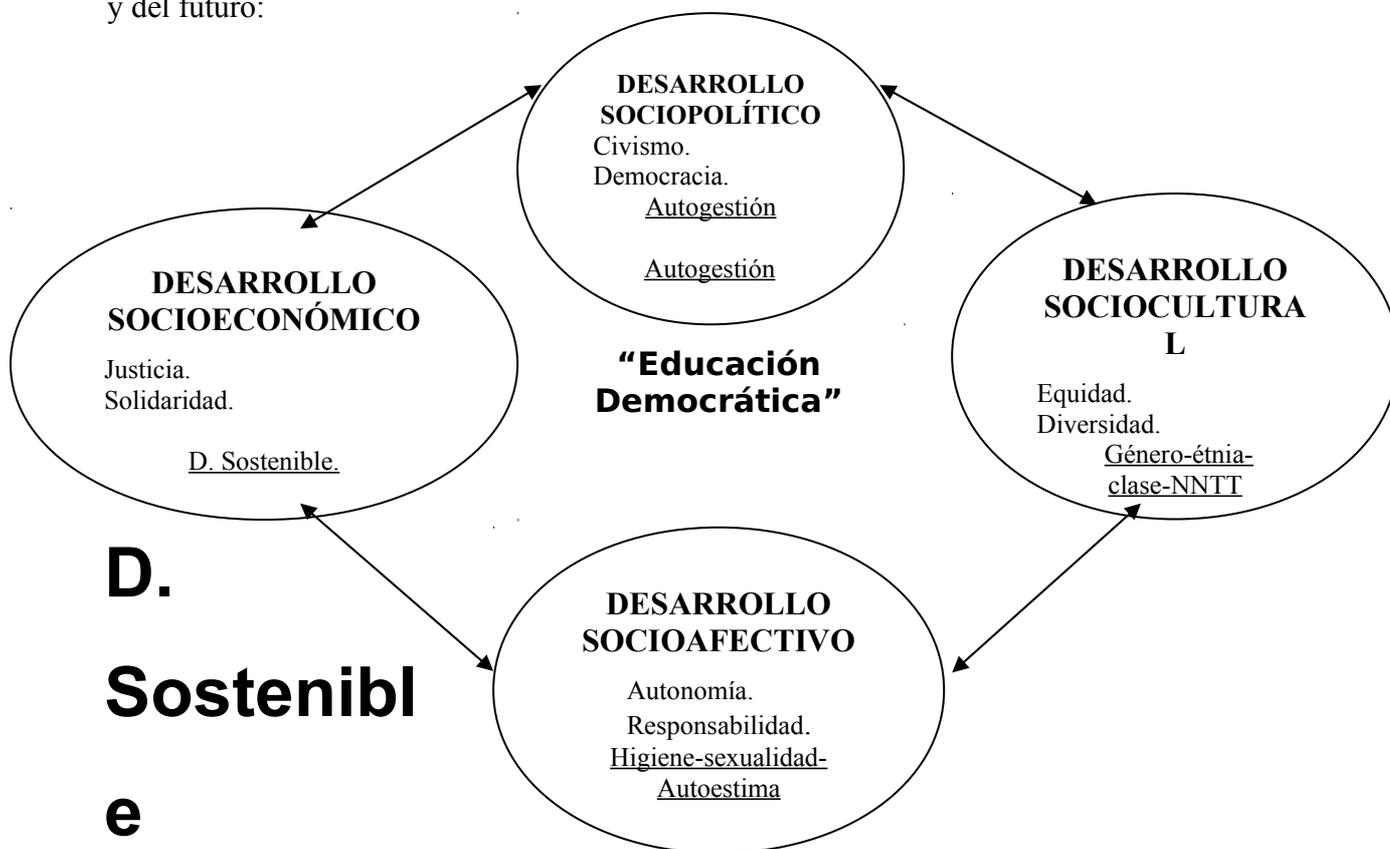
Nuestra propuesta apunta a que desde el principio universal de una buena educación para todos, el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y el desarrollo del currículo se impregnen de un debate actualizado que nos comprometa, desde la participación real, a recomponer el modelo hegemónico de la escuela y la sociedad actuales.

El Proyecto nace y se desarrolla desde este valor básico: creer en nuestras posibilidades como educadores, que se animan a crear pequeñas y cotidianas soluciones a lo que en principio parecen problemas insalvables. Sabemos que el gran valor de creer en uno mismo y lo que hace, se acrecienta en contacto con otros y especialmente con los grupos de avanzadilla que innovan e inventan. Desde esas propuestas innovadoras es más creíble decirles al resto que es posible articular procesos de mejora; que en contextos muy diferentes también es posible avanzar, y la educación tiene un papel decisivo a la hora de descifrar los tiempos complejos actuales.

En relación con la convivencia o la apuesta por la Interculturalidad, el Proyecto Atlántida enfatiza la idea de la casa común, el centro como lugar de convivencia, necesitado de un compromiso con la ciudadanía y el civismo como valor básico, a través de la participación activa de todos y todas en la elaboración de las normas y las reglas que regulan la vida diaria, así como de las consecuencias que se derivan de su cumplimiento o incumplimiento.

A modo de ejemplos se presentan una serie de ámbitos que constituyen una estrategia metodológica más a la hora de la reorganización curricular. Se trata de una propuesta de innovación que estamos desarrollando, en contacto con los centros, desde el año 1996. Nuestra

educación debería revisar lo que enseña y cómo lo enseña, lo que se aprende y cómo se aprende, a la luz de unos ámbitos, donde según el compromiso con el desarrollo democrático de la propuesta, podrían estar, a nuestro juicio, algunas de las claves de la cultura del presente y del futuro:



ÁMBITO SOCIOECONÓMICO.

"El poder político es el que menos cuenta, el poder real es el económico y no es democrático...el poder real es económico, entonces no tiene sentido hablar de democracia" (José Saramago, El País semanal, 25 de enero, 1998).

Nuestra preocupación por la importante pérdida del poder real en la nueva era de la globalización y el conocimiento, nos hace coincidir con Saramago. Nuestro temor vuelve a revisar la cultura de la resistencia para obligar a las escuelas a hacer una relectura de lo que ocurre alrededor, como único lugar común donde será posible hacerlo con toda la población. Para nosotros, la reconstrucción del currículum y las tareas educativas señaladas deberían analizar y cuestionar el modelo de desarrollo economicista imperante, para definir una alternativa más humana que se encuentra en el desarrollo de hábitos y valores como: *El consumo responsable, la solidaridad y la justicia redistributiva, el compromiso con el pleno empleo...*

ÁMBITO SOCIOPOLÍTICO.

"La democracia funciona en tanto cuanto los individuos participan significativamente en la cuestión pública - LA ESCUELA LO ES -, a la vez que se ocupan de sus propios asuntos, individual y colectivamente, sin ser interferidos por las concentraciones de poder", (Chomsky, 1999)

El interés creciente por el desarrollo del concepto y las prácticas de la nueva ciudadanía obedecen a la necesidad por rescatar el valor que necesitamos encontrarle a la participación común, como tanto nos sugieren Chomsky, Giddens... Las graves contradicciones que están generando las culturas más individualistas de los tiempos modernos, nos obligan a volver la vista a la casa y causa común del ser humano: la convivencia en un espacio único e irrepetible. La participación en la toma de decisiones, la defensa de derechos humanos compartidos, conforman los valores que el civismo debe rescatar. La arena política a la que invita Chomsky, necesita de senadores y pupilos que sean amantes defensores de la *"democracia democratizada"*

ÁMBITO SOCIOCULTURAL.

"La escuela por sí sola no puede compensar las desigualdades y diferencias, pero al menos puede - y debe- contribuir a contrarrestar los procesos de exclusión social y cultural" (Bolívar, 1999)

Los principios de igualdad y diversidad, valores presentes fundamentalmente en género, etnia y clase, nos describen un campo de actuación que es preciso planificar con fuertes dosis de renovación. El nuevo concepto de ciudadanía desde la diversidad incorpora con urgencia prácticas como las de Interculturalidad y mestizaje, que en numerosas ocasiones superan las actitudes más abiertas, y que se ven inmersas en procesos de regresión que es preciso vigilar.

ÁMBITO SOCIOAFECTIVO.

"Un alumno que llenase su cabeza de conocimientos pero que odiase la sabiduría, un individuo con un gran almacén de datos en la cabeza pero que fuese incapaz de comunicarse, de sentir... no estaría auténticamente formado". (Santos, M.A. 1991).

La preocupación e indagación por la definida, según Miguel Ángel Santos Guerra, "arqueología de los sentimientos", recobra un valor especial en nuestro galopante desarrollo

humano impregnado de fuertes dosis de deshumanización. Aquello que le ocurre y lo que siente cada uno de los implicados en el hecho educativo, debe recobrar una referencia esencial en la acción educativa. Incidir en los temas relacionados con la autoestima, el autoconcepto, las habilidades en la comunicación, la autonomía en el aprendizaje... no pueden ser tarea encomendada a las horas de tutoría, y olvidadas el resto del horario por las prisas de la acción cotidiana.

3. Pero, ¿en qué dimensiones de la vida escolar están inmersas las claves de esa alternativa cultural?

La propuesta de educación que acabamos de esbozar, es la que trataremos ahora de describir en cuanto a su presencia en la vida escolar. Volvemos a realizar un esfuerzo de concreción sobre los temas relacionados con la convivencia-disciplina y la multiculturalidad, con el ánimo y el compromiso de apoyar debates que en la actualidad requieren compromiso con referencias o alternativas, y propuestas de asesoramiento colaborativo.

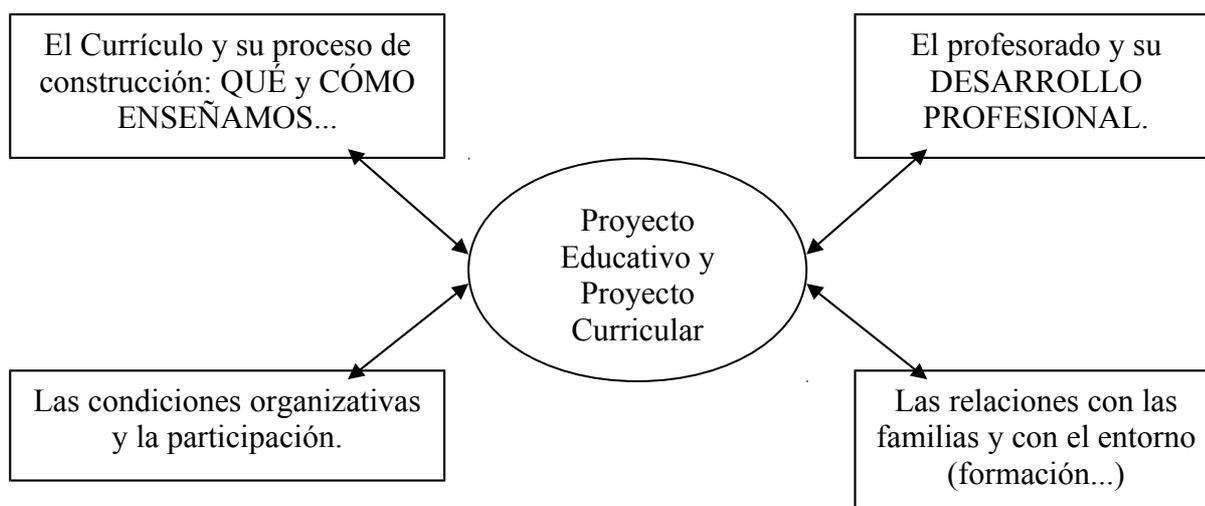
La cultura escolar es una idea globalizadora que incluye toda la actividad de la escuela y es responsable, en última instancia, de la educación que recibe el alumnado. Para comprender mejor su significado y poder analizarlo y describirlo con más precisión, proponemos considerar una serie de dimensiones que la articulan, destacando la necesaria coherencia entre todas ellas, a partir de los valores básicos que propugnamos. Así mismo, dichas dimensiones pueden significar posibles ámbitos de mejora a partir de los cuales, y estableciendo las conexiones pertinentes con las demás dimensiones, desarrollar coherentemente la reconstrucción de la cultura escolar.

A partir de los valores que sustentan la idea de educación, planteamos como dimensiones:

- El proceso de construcción del currículo.
- Las condiciones organizativas del centro.
- El profesorado y su desarrollo profesional.
- Las relaciones con las familias y con el entorno.

ESCUELA DEMOCRÁTICA.

“Dimensión de la cultura escolar”.



4. Sobre la coherencia de las dimensiones y el compromiso con un proyecto educativo y curricular democráticos:

Como hemos dicho anteriormente, desde la experiencia vivida en el trabajo con prácticas educativas, el Proyecto Atlántida necesita enfatizar la necesaria coherencia y equilibrio que las propias prácticas deben desarrollar con respecto a las diferentes dimensiones del desarrollo educativo, para huir del improvisado zigzag que las experiencias más improvisadas dejan al descubierto. El tratamiento de los problemas que los centros abordan describen, con frecuencia, estrategias descompensadas que suelen incidir en las dimensiones más propensas al trabajo externo y alejadas de los compromisos personales con el cambio.

¿Por qué los problemas de convivencia y disciplina, en numerosas ocasiones son abordados desde la dimensión organizativa y en menos ocasiones desde los aspectos curriculares? Sin duda porque requieren de un esfuerzo y tiempo mucho menor plantear causas y alternativas de carácter organizativo, como pudiera ser la configuración de un grupo de mediación con el alumnado, o el trabajo puntual en tutorías de módulos de competencia social, que hacerlo desde perspectivas de carácter curricular, como podría ser si abordáramos debates sobre el tipo de selección y actualización de lo que enseñamos, qué enseñamos y cómo lo hacemos, o poner en cuestión lo que se aprende y su relación con la forma en que seleccionamos, ofrecemos y evaluamos el currículo. De igual forma, las problemáticas planteadas sobre algunos fenómenos de la Interculturalidad -como la inmigración-, suelen

ser abordadas desde la puesta en marcha de actividades de sensibilización, como jornadas de acogida, y mediante actos culturales de una semana o quince días, lo que sin duda obligará a tomar ciertas iniciativas de carácter organizativo, hacer propuestas que incidan en la atención a la diversidad y las adaptaciones correspondientes que supone un mundo educativo cada vez más multicultural, ya sea por los obligados ritmos que las circunstancias imprimen - algunos de ellos hábitos que podrían cuestionarse y reestructurarse-, ya sea por el necesario esfuerzo y la dificultad de coordinación, no llegan a ser contemplados sino en contadas ocasiones.

Pero la compleja realidad actual parece obligar hoy a mayores coordinaciones y a trabajos globales si se quiere abordar con posibilidad de éxito planes de mejora de convivencia, y de igual forma de cualquier otra problemática educativa, como ya hemos expresado. Mejorar las condiciones laborales por parte de los responsables educativos, de forma especial en contextos complejos, unido al compromiso con la reivindicación constante, no esconde la responsabilidad personal y colectiva del centro y el equipo del claustro con nuevos esfuerzos que los tiempos complejos demandan.

En resumen, cabe decir que el esfuerzo de un centro y la compleja tarea de autocrítica que ello supone, no crea contradicciones serias cuando esbozamos líneas de trabajo que matizan la organización: cambio de horarios esporádicos, actividades puntuales y campañas de marketing, a modo de actos transversales... pero al realizar excesivos esfuerzos de carácter organizativo, sin que por ello haya cambios sustanciales en los procesos del rendimiento escolar, es posible que estemos perdiendo otras posibilidades, que si bien parecen y son más arriesgadas, pueden influir de manera más decisiva en el aprendizaje, y en consecuencia en el clima escolar agobiante, que una parte importante del profesorado denuncia y algunos contextos favorecen.

Lo que se trata es de reflexionar acerca de si las actividades o iniciativas para la mejora planificadas de forma aislada y sin conexión con un plan coherente que incida en las diferentes dimensiones, forman parte de la fase inicial del proceso de cambio que nos llevan a profundizar en nuevos compromisos con él, o sencillamente sirven para atenuar la conciencia profesional en relación al insuficiente compromiso con la transformación significativa de la realidad, que, como hemos dicho, con frecuencia suele ser denunciada por una parte importante del colectivo profesional. De ser así, las practicas descritas encubren y cierran el paso a otras posibles medidas relacionadas con la relectura que es preciso hacer del compromiso profesional, del papel del PEC, del PCC y de algunas

concreciones de la PGA, a la vez que de la metodología y la evaluación, entre otros elementos de contraste; sin olvidar el papel que debe jugar la relación entre centro educativo, contexto y familia.

Una vez hemos descrito el objetivo de nuestra propuesta, nuestra intención trata de llegar al fondo de la cuestión: Los problemas abordados por un centro y su modelo describen de forma habitual la propia cultura de la escuela y de los profesionales que la sustentan. Reflexionar sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos puede ayudarnos a encontrar la verdadera razón de la educación, y del ser educador en la sociedad actual.

Así por ejemplo, un centro que ha diagnosticado el problema de convivencia y disciplina como el asunto central, y ha convenido que sus propuestas de trabajo van a incidir, pongamos como ejemplos, en la formación de mediadores, o en la formación de módulos de competencia social en las horas de tutoría, puede generar cierta expectación durante la primera época, pero en breve podría observar que sus iniciativas son insuficientes y no suponen un proceso continuado de mejora, con lo que podría volver de nuevo a situaciones de riesgo e inestabilidad. Valen los ejemplos para cualquier problemática sobre los fenómenos puntuales de tratamiento de la inmigración, tanto como para problemas de metodología, evaluación, o de falta de participación real, aunque sea el clima escolar el que en estos momentos concibe una mayor preocupación general. Cabe también reconocer que priorizara de forma diferente las dimensiones y los ámbitos de actuación un centro en un contexto con una situación de conflictividad de intensidad alta, y que además se encuentra inmerso en problemáticas sociales graves, que para otro en contextos, que se centre en planes de prevención y sensibilización general, como en general suele suceder en contextos rurales.

Para terminar esta reflexión, lo que, a nuestro entender, define especialmente el modelo de un centro, es la propuesta práctica que realiza sobre la construcción del currículo, la organización del centro en consonancia con el propio currículo, el compromiso del profesorado con su desarrollo profesional ligado a la práctica, y las relaciones entre el centro, las familias y el contexto. A integrarse paulatinamente en todas y cada una de esas dimensiones deberían tender las iniciativas o planes que deseen una reconstrucción valiente y significativa de la cultura escolar. El reto que es enorme, no puede abordarse sino desde progresivos procesos de planificación. Nadie podría, en medio de la vorágine de la actividad diaria, plantear un trabajo exhaustivo sobre las dimensiones descritas cuando se trata de abordar una problemática prioritaria para la vida

escolar de un centro concreto, pero sí es posible diseñar de forma continuada un tratamiento que integre poco a poco las tareas de las diferentes dimensiones y ámbitos de mejora que se consideren. La acción diaria nos demandará cuándo cabe improvisar y modificar el plan inicial; pero la preocupación que describimos, si es asumida, nos pondrá sobre aviso de las descompensaciones posibles y del necesario equilibrio en el tratamiento y desarrollo de los planes de trabajo.

5. El currículo y su desarrollo: cómo lo organizamos, qué y cómo enseñamos, evaluamos...

Destacamos en primer lugar una dimensión en la que el papel del centro y el compromiso de los profesionales recobran un especial interés, por cuanto tienen un importante grado de responsabilidad personal y colectiva, por encima de la necesaria reivindicación de las condiciones laborales, que debe realizarse en paralelo hasta el reconocimiento y la ampliación de la misma. En dimensiones como la que presentamos, tendrán cabida las alternativas que deben plantearse en torno al modelo de relación profesorado-alumno, y el respeto e integración de las diferentes culturas presentes en una aula y el centro, y la necesidad de reconstruir un currículo vivo, que se base en el proceso natural conflicto-consenso entre los integrantes del aula y de la comunidad educativa. Y el reto sigue estando pendiente, como ha expresado Juan Manuel Escudero en su lúcido análisis “La Reforma de la Reforma”: “...*me parece que era y sigue siendo razonable apostar por un modelo de diseño y desarrollo de la educación y el currículo no burocrático, así como lo era apelar a un reconocimiento y ampliación de la profesionalidad docente que sería precisa para llevarlo a cabo.*” (Escudero 2002).

La autoridad con la que deba moverse el profesional, y que le corresponde al docente por ciencia y experiencia, habrá de ser refrendada, apropiada y asimilada por todos los integrantes del aula desde su actuación diaria y el respeto a los derechos democráticos básicos, lo que se plasmará en el modelo de relación que establece en el propio aula y el centro, junto al conocimiento que desarrolla a través de metodologías participativas y activas con trabajos colaborativos e individuales, alejados del frío y permanente libro de texto.

De forma también especial incidirá en el clima general el modelo de evaluación consensuada, y que, a nuestro juicio, tendría la base de su planteamiento en el

compromiso con la información y orientación sobre el proceso de evolución individual, señalando la evaluación o diagnóstico inicial como de punto de partida personal desde donde se desarrolle la propia evaluación progresiva del individuo, y la del grupo como entidad solidaria de referencia, rescatando así conductas y compromisos con el esfuerzo que puede realizar cada uno desde sus posibilidades.

Destacamos de manera general, la trascendencia que tiene para el clima de un centro y la prevención de problemáticas de convivencia, la toma de decisiones en *torno a la organización de la oferta educativa*: qué cursos, qué desdobles, qué, cuántos y cómo se proponen los grupos flexibles, la diversificación curricular en su caso...y como de todo ello depende la organización del centro.

Nuestros planteamientos vuelven a rescatar el debate a la hora de encarar los procesos de Interculturalidad si se quiere poner en pie de igualdad a las diferentes culturas que el proyecto contempla: género, etnia, clase, geográficas... El tratamiento de la diversidad que estos procesos requieren supera en lo relacionado con la inmigración, el aprendizaje concreto de la lengua y requiere, desde el respeto y la identidad del lugar en que se desarrollan, la integración y el intercambio de culturas, propuesta que desarrollamos en nuestras experiencias de Interculturalidad.

Como colofón, señalamos la vigencia y perspectivas, qué diferentes prácticas comienzan a experimentar, en relación al que estamos llamando **pacto o acuerdo de aula** por un currículo más democrático (Guarro, 2002a). En torno a la propuesta estamos narrando algunas de nuestras experiencias vividas en centros colaboradores con el proyecto Atlántida, que aún en fase muy inicial nos permiten abrir un nuevo proceso de investigación en la práctica.

6. Las condiciones organizativas y la participación:

Hacer y organizar actualizan, lo hemos dicho, nuestra forma de ser y de pensar. Se trata de reflexionar sobre esta dimensión y hacerlo en relación a la visión que tenemos del modelo de educación y del compromiso con la construcción del currículo que hemos descrito. « *Cuando nos preguntamos sobre nuestra organización de aula o el funcionamiento del claustro, etc., estamos poniendo en juego unos criterios de reflexión, claves o estructuras conceptuales, que conforman nuestro pensamiento y nuestras actitudes ante cuestiones como el saber, el poder, la ciudadanía, la identidad, la democracia y la*

escuela» (Martínez Bonafé, 2002: página &&)

Se ha anunciado también la propensión a realizar acercamientos a la dimensión organizativa no al servicio de la necesidad curricular sino como un anexo que a veces es prioritario. Puede que en numerosos claustros se dedique más tiempo a debatir sobre horarios concretos y guardias, que sobre el modelo de oferta educativa que se propugna.

Para destacar la importante relación entre las dimensiones curriculares y organizativas y el plano complementario que esta debería ocupar, si llegara a desarrollarse una propuesta de consenso curricular, vamos a enfatizar algunos criterios y practicas concretas:

- I. La creación, flexibilización y adaptación de estructuras organizativas al servicio de la propuesta curricular, de manera que empiecen a ser noticia comisiones de convivencia amplias y plurales sobre las que descansa la responsabilidad del clima del centro, superando en ocasiones la normativa; o Consejos Escolares que dinamicen desde la autonomía iniciativas diferentes a través de variadas comisiones.
- II. Los tiempos y espacios necesarios para los equipos educativos que les permita comprometer al centro con un plan común de mínimos desde la Comisión Pedagógica, y las comisiones plurales que hagan de los centros entidades vivas. Cobra importancia vital el desarrollo de estrategias relacionadas con el voluntariado con formación adecuada, los mediadores interculturales, los compañeros de acogida y las tutorías personalizadas., las comisiones de apoyo a problemáticas de inmigración...
- III. El trabajo del liderazgo compartido de manera que a partir de equipos directivos que delegan funciones, se observe a diferentes profesionales desarrollar sus perfiles profesionales y dar pie a trabajos de medioambiente, NNTT... donde integren conductas irregulares puntuales o desarrollen proyectos complementarios temporales...

7. El desarrollo profesional del profesorado:

En consonancia con la propuesta curricular y la organizativa es preciso diseñar un plan que comprometa a la comunidad educativa a mejorar su formación y desarrollo profesional. Los tiempos una vez más están cambiando, y de forma especial lo hacen para quienes han sido formados en otro modelo social y educativo que ha quedado obsoleto. Del mismo

modo que otros profesionales se afanan por descubrir nuevos remedios a nuevos problemas, los educadores han de convenir la necesidad de aprender y desarrollar procesos de formación continua. Podrían partir de lo más cercano, que es abrirse al profesional cercano, para desde la práctica relacionarse con otras experiencias, que hoy es posible poner al día aprovechando los nuevos medios de comunicación:

- I. Renovación pedagógica e innovación desde el contacto con otras experiencias.
- II. Plan de formación en el centro priorizando los temas que la propuesta curricular haya puesto de manifiesto. Desde un diagnóstico real de la convivencia y el tratamiento de la Interculturalidad es posible convenir formación en modelos de resolución de conflictos, en conocimiento del alumnado y sus edades especiales, en procesos de evaluación democrática o metodologías colaborativas.
- III. La puesta al día y el uso-abuso de las NNTT: Reformular el papel del profesional en relación al papel de las Nuevas Tecnologías y hacerlo con espíritu crítico, pero eminentemente constructivo nos permitirá integrar el rol de guía del aprendizaje ante un alumnado que se escapa constantemente hacia nuevas formas de relación con el conocimiento en tanto el docente puede seguir aferrado al modelo anterior, nostálgico de la realidad vivida hace décadas, y temeroso de lo desconocido que invade como moda la actividad de ocio del propio alumnado.

8. Las relaciones con el entorno y las familias:

Información, gestión democrática e integración de los diferentes sectores educativos en una tarea de centro abierto al contexto, reúne los criterios de esta dimensión que es preciso poner en vigor. Las escuelas como servicio público al servicio y en relación con ciudadanos necesitados de educación y servicios básicos, debe recorrer un camino de integración de medios nuevos que la hagan funcional y práctica, y que a la vez apoye al profesorado excesivamente sólo ante la nueva tarea que se le encomienda. Pero a pesar de ello y constatando el necesario apoyo que no recibe en la medida necesaria, ha de relanzar su imagen y debe hacerlo desde el compromiso del profesorado si quiere seguir teniendo sentido en la sociedad del futuro. Después de una etapa en que los centros y los educadores, cansados, excesivamente pronto, de un reto que no presentíamos tan complejo y lento, en cuanto a la concreción de la participación, los nuevos vientos de ruptura de la vía democrática de participación parece que puedan favorecer un nuevo encuentro en lo que denominamos la

segunda oportunidad democrática. Pero para concretar la dimensión, y en relación a los temas que ejemplificamos, vamos a considerar criterios de actuación en torno a:

- I. Información detallada - y participación, a pesar de la nueva legislación- de la toma de decisiones en las problemáticas de convivencia, el seguimiento de los procesos de incoación de expedientes, el trabajo por modelos rehabilitadores...
- II. Planes de coordinación con los servicios sociales municipales, junto a los profesionales de la administración educativa, en relación a familias en riesgo y apoyos a necesidades educativas especiales...
- III. La configuración de movimientos solidarios con la realidad multicultural de los centros, y la planificación de semanas culturales y programas interculturales, apoyo a ONGDs y su integración en la vida escolar y extraescolar.. .
- IV. Modelos de formación para familias favoreciendo escuelas de Padres y talleres Campanas en positivo sobre los medios e infraestructuras del centro.